EDUQ
8870797

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHES SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION

# cirade

Université du Québec à Montréal

Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 6870797
Centre d'intérêt: 700

Colloque sur les programmes au primaire et au secondaire (1983 : Université du Québec à Montréal).

Instruction versus éducation / Colloque sur les programmes au primaire et au secondaire organisé par les unités de recherche du Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation, Université du Québec à Montréal, le 20 juin 1983. -- [Montréal] : UQAM, CIRADE, [1983?].
46 f. ; 28 cm.

Référence: CIRADE-CL-002.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s): Programme d'enseignement • Evaluation de programmes • Participation des parents • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le document contient les actes du colloque. Les objectifs de ce colloque peuvent être définis ainsi: 1. susciter un débat de fond sur les programmes actuels au primaire et au secondaire autour des questions communes à ceux-ci, débat qui dépasse le programme d'une discipline; 2. permettre à plusieurs personnes appelées à travailler sur ces programmes de se rencontrer et d'échanger autour de ce thème: conseillers pédagogiques au primaire et au secondaire dans différentes disciplines, professeurs, chercheurs, parents, etc. Les actes sont divisés en deux parties: la première présente une synthèse de trois communications faites au colloque et la seconde partie une synthèse des trois ateliers qui portaient sur: 1. les documents d'appui aux programmes: les guides pédagogiques; 2. l'évaluation diagnostique préconisée par les programmes; 3. l'implication des parents.

Type de document: f

EDUQ
8370797

# Colloque sur les programmes au primaire et au secondaire: Instruction versus Education

20 Juin 1983

CIRADE - UQAM

Référence CIRADE-CL-001

# COLLOQUE SUR LES PROGRAMMES AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE: INSTRUCTION VERSUS EDUCATION

ORGANISE PAR LES UNITES DE RECHERCHE DU CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION (CIRADE)

UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL
LE 20 JUIN 1983

# INTRODUCTION

Plusieurs chercheurs du CIRADE sont appelés à travailler à l'intérieur de leurs recherches sur des questions reliées à l'apprentissage au primaire et au secondaire: enseignement moral, enseignement des mathématiques et des sciences au primaire et au secondaire, difficultés soulevées par cet enseignement, approche interdisciplinaire, apprentissage du français, évaluation des apprentissages... Cherchant à mettre en commun leurs réflexions ou leurs expériences dans ce domaine et à alimenter à partir de celles-ci une réflexion sur les programmes actuels du primaire et du secondaire, ces chercheurs ont décidé en juin dernier de mettre sur pied une journée-colloque dont les objectifs pouvaient être définis ainsi:

- susciter un débat de fond sur les programmes actuels au primaire et au secondaire autour des questions communes à ceux-ci, débat qui dépasse le programme d'une discipline;

- permettre à plusieurs personnes appelées à travailler sur ces programmes de se rencontrer et d'échanger autour de ce thème: conseillers pédagogiques au primaire et secondaire dans différentes disciplines, professeurs, chercheurs, parents, responsables au M.E.Q., etc...

## PROGRAMME DE LA JOURNEE

**PREMIERE PARTIE:**

1) Présentation de Maurice Bélanger (CIRADE): Introduction au thème de la journée "Les programmes: Instruction versus Education". Présentation de différentes questions de fond. C'est quoi un programme? Ca sert à quoi? Qui l'utilise? Le modèle de l'éducation sous-jacent aux programmes et le discours caché des programmes.

   Réaction de Yves Bégin (I.N.R.S.).

   Discussions, échanges.

2) Présentation de Claude Janvier (CIRADE): Le divorce entre le principe "partir du vécu de l'enfant" qui se retrouve à l'intérieur de tous les programmes et la compartimentation disciplinaire.

   Réaction de Pauline Pelletier (M.E.Q.).

   Discussions, échanges.

3) Présentation de Michael Schleifer (CIRADE): Le divorce entre le principe "développer l'autonomie de l'enfant" mis de l'avant dans tous les programmes, et les programmes imposés.

   Réaction de Pierre Lebuis (conseiller pédagogique au primaire).

   Discussions, échanges.

**DEUXIEME PARTIE:**

1) Atelier I: Les documents d'appui aux programmes: les guides pédagogiques. Qu'est-ce qu'un guide pédagogique? Les guides sont-ils de véritables guides pour les enseignants? Que devrait être un guide pédagogique? Dans les guides, met-on en application les principes "partir du vécu de l'enfant, autonomie de l'enfant..."?

   Courtes présentations de:

   - Gilbert Gagnon (M.E.Q.);
   - Nadine Bednarz (CIRADE);
   - Madeleine St-Pierre (Département de linguistique, UQAM);
   - Aline Brazeau (conseiller pédagogique).

   Discussions, échanges.

2) Atelier II: L'évaluation "diagnostique" préconisée par les programmes: comment l'enseignant est-il en mesure de la faire? Cette évaluation prend-elle en considération les principes mis de l'avant dans tous les programmes?

Courtes présentations de:

- Gisèle Lemoyne (Orthopédagogie, Université de Montréal);
- Marcel Lavallée (CIRADE);
- Nicole Lirette (M.E.Q.);
- Nicole Nantais-Martin (Université de Montréal).

Discussions, échanges.

3) Atelier III: Implication des parents. Adaptation des guides à la compréhension des parents et implication au niveau des programmes et de l'évaluation. Comment les parents pourraient s'impliquer dans la mise en place de certains principes: partir du vécu de l'enfant...?

Courtes présentations de:

- Louise Dupuy-Walker (CIRADE);
- Eric Brown (M.E.Q.);
- René Cantin (professeur);
- Pierre Lebuis (conseiller pédagogique);
- Deux représentants de la Fédération Provinciale des Comités de Parents: Gisèle Richer (pour le secondaire) et Jean Olivier (pour le primaire).

Discussions, échanges.

# PREMIERE PARTIE

## Synthèse de la présentation de Yves Bégin (I.N.R.S.): Les programmes: Instruction versus Education

Les problèmes éducatifs au Québec ne se retrouvent pas tant au niveau des programmes, mais plutôt au niveau de l'école. C'est à ce niveau que l'évolution est difficile. Essayons de répondre à quelques questions de fond suggérées dans cette introduction.

### C'est quoi un programme?

Pour moi, un programme c'est une série d'objectifs d'enseignement incluant les principes qui permettent de les choisir, de les ordonnancer. Le programme ne devrait pas, à mon avis, prendre position vis-à-vis de la pédagogie, des moyens d'enseignement, ou de l'évaluation.

Il y a actuellement au Québec consensus sur des programmes plus précis par rapport à des programmes cadres. Ce qu'il faut faire maintenant, c'est mettre l'accent sur l'amélioration de la pédagogie. En effet, les principaux problèmes que l'on retrouve actuellement en éducation sont d'ordre pédagogique. On doit donc permettre sur le plan pédagogique une évolution possible. Il doit y avoir place pour l'expérimentation, l'amélioration de la pédagogie. Dans cette recherche d'une amélioration de la pédagogie, toute la panoplie des pédagogies est possible pourvu qu'elle permette l'atteinte des objectifs.

### Ca sert à quoi un programme?

Les programmes servent à garantir l'un des droits fondamentaux des citoyens: celui d'acquérir des savoirs fondamentaux, des habiletés fondamentales, par exemple: la langue, la littérature, les mathématiques et les sciences, les sciences humaines, les arts, l'éducation physique... Il sert à garantir le droit des citoyens à des éléments indispensables de la culture...

### Qui utilise les programmes?

Fondamentalement, les étudiants les utilisent beaucoup plus que les professeurs. Le programme s'adresse aux étudiants. L'enseignement doit par conséquent faire en sorte que le programme s'adresse bien à ceux-ci. Il faut à cette fin mettre en place une individualisation des programmes dans le temps (cheminement selon les mois, les semaines ou les jours). Une recherche suivie, patiente, contrôlée, s'impose donc. On est une société pluraliste. Il faut une école pluraliste où il y a place, par exemple, pour l'intégration des matières. Mais quelles coupures dans les apprentissages faut-il conserver?

## Synthèse de la présentation de Claude Janvier (CIRADE): Le divorce entre le principe "partir du vécu de l'enfant" et la compartimentation disciplinaire

On vient de sortir d'une nouvelle ronde de reformulation des programmes du primaire et du secondaire. A bien des égards, les nouveaux programmes se trouvent novateurs. Cependant, on n'a pas songé à s'écarter d'une structure traditionnelle de programmes articulés sur les disciplines. D'ailleurs, je ne connais pas de pays où il en est vraiment autrement. Les réflexions qui suivent se veulent surtout une suggestion de plan de développement à moyen terme.

J'aimerais souligner, dans un premier temps, certains faits typiques de notre enseignement qui m'apparaissent curieux. Premièrement, il existe dans la quasi totalité des écoles, même alternatives, un sous-entendu par lequel un enseignant et un élève connaissent d'emblée quelles disciplines les amènent à interagir. Cette loi implicite est si forte au secondaire que fréquemment, si ce n'est à tout coup, les élèves "ramènent" à la raison le professeur de mathématiques qui emploie des exemples en physique ou le professeur de biologie qui s'écarte dangereusement vers la chimie. C'est le cas de tout professeur qui corrige des fautes de français tout en enseignant une discipline différente du français. Signalons également la notion de mesure qui tantôt figure au programme de mathématiques, tantôt au programme des sciences naturelles, selon qu'on parle de mesure de distance ou de mesure de temps. D'une certaine manière, l'enseignant du primaire doit revêtir sa fonction de professeur de sciences pour parler de mesure de temps, à savoir d'heures, de minutes, de secondes.

Deuxième fait troublant. Nos programmes sont conçus sur le principe de l'intervention ponctuelle disciplinaire. Prenons, par exemple, la chimie. Avec tout ce que l'homme d'aujourd'hui devrait savoir sur cette discipline, nos programmes lui proposent une réflexion ponctuelle tout au plus d'une année. J'estime que dans ce cas on instruit beaucoup plus que l'on éduque. Une véritable formation exigerait un contact plus étendu, plus approfondi dans le temps. Il faudrait que l'étudiant pense "chimie" à tous les niveaux du secondaire.

Examinons le principe qui consiste à "partir du vécu de l'enfant" et qui se retrouve à l'intérieur de tous les programmes. A mon sens, dans un programme compartimenté en disciplines, il est illusoire de penser "partir du vécu" car d'avance les disciplines servent de point de départ. La discipline opère donc une sélection dans le vécu et va jusqu'à proposer des reconstructions vraisemblables mais qui n'ont rien en commun avec le vécu où règnent le particulier, le dynamique, l'intégré. Le vécu n'a alors aucune nominance, car ce qu'il faut observer, découvrir, mémoriser, synthétiser, existe au préalable dans les disciplines. Nous nous situons alors dans le paradigme de la théorie pratique. En effet, tout comme la théo-

rie dans la pédagogie traditionnelle mène à la pratique, à l'exercice, la discipline mène au vécu. Le vécu est donc pris comme une pratique disciplinaire.

Bien entendu, le vécu, le monde, l'environnement est adisciplinaire. Le temps m'empêche de m'employer à vous convaincre que les disciplines sont beaucoup plus des créations de l'esprit pour des fins d'organisation du savoir. Elles ne sont effectivement pas inscrites dans la nature. Prenons un exemple à savoir l'expédition de La Vérendrye vers les Rocheuses. Evidemment, l'histoire nous fournit des dates, des faits, etc., mais le phénomène brut nous fournit beaucoup plus. En effet, quelle science nous dit combien de kilomètres on rame par jour? Ce qu'on fait vis-à-vis des gens que l'on ne connaît pas? Ce qu'un porteur devrait pouvoir porter sur son dos? Comment on se déplace sans carte? Comment on mesure des longueurs de rivières? Comment on se protège des animaux sauvages? Toute analyse d'un phénomène pour fins d'approfondissement donne lieu à bien peu de références disciplinaires. Elle exige des enfants beaucoup d'autonomie et entraîne une capacité d'apprendre à apprendre. Plusieurs auront remarqué un glissement dangereux vers le "pseudo-vécu" de l'expédition de La Vérendrye. J'en profite donc pour préciser certains termes.

A mon sens, le vécu englobe le vécu concevable c'est-à-dire tout ce qui, dans l'existence de l'enfant, est vécu imaginable, vécu reconstruisable; bref, à partir des données fournies par son existence, tout ce qui est le vécu vraisemblable. Ainsi, les voyages de La Vérendrye amèneront les élèves à s'interroger et à interroger leur environnement (grands-parents, parents) pour créer un imaginable vraisemblable. Le vécu, c'est dont plus que les animaux domestiques, les sports, les loisirs, la cigarette. En fait, le vécu, envisagé dans ce sens, devrait servir d'accès aux disciplines, devrait servir à structurer les disciplines, à leur apporter leur aspect formel.

Mais comment réaliser ce tour de force? Nos recherches ont montré une condition essentielle pour efficacement incorporer le vécu ainsi conçu dans le processus éducatif. La résolution de problèmes concrets ou encore la formulation de problèmes à résoudre nous apparaît comme un élément important menant à l'intégration du vécu dans nos programmes d'enseignement. La résolution d'un programme concret permet aux élèves d'utiliser comme évaluation de leur performance non pas le jugement de leur enseignant, ni certains énoncés disciplinaires pour juger de la valeur de la qualité de leurs démarches, mais la pertinence de la solution qu'ils amènent à un problème qui les concerne de près. Conçue dans cette perspective, l'intégration du vécu favorise donc une plus grande autonomie chez les élèves en ce qui concerne l'évaluation. C'est ainsi qu'ils peuvent s'en remettre beaucoup moins aux professeurs "détenteurs de vérité". On peut être tenté de croire que l'utilisation du vécu mène simplement à la reconstruction des disciplines et qu'ainsi il y aurait peu d'avantages à faire le détour par le vécu pour revenir aux disciplines. L'utilisation du vécu est bien plus que

cela: le vécu devrait mener les élèves à un savoir efficace ainsi qu'à des savoir-faire opérationnels dont la plus grande partie dépasse ou transcende les contenus disciplinaires traditionnels même envisagés dans un sens large. L'apprentissage en milieu scolaire ne peut se faire sans le recours fréquent à la systématisation de savoirs, effectuée par la formalisation ou la réorganisation de diverses expériences vécues en classe. Or, nos programmes devraient permettre dans la classe la présence de temps forts où le vécu sert d'appui à cette synthèse, à ces processus élargis de généralisation. Il n'est donc pas question de faire disparaître les disciplines; il convient seulement de les enrichir et de les placer dans une juste perspective.

C'est ainsi que, pour nous, le découpage en science physique, introduction à la technologie et écologie, dans les niveaux secondaires I et II, nous apparaît comme un découpage disciplinaire qui restreint et rend même impossible un authentique processus d'éducation scientifique. Non seulement l'approche à ces sciences risque-t-elle d'être déformée, mais de plus, de nombreuses disciplines traitant du vécu de l'enfant se trouvent écartées, telles l'alimentation, l'astronomie, la physiologie, la chimie, etc...

Deux exemples auraient dû inspirer nos penseurs en curriculum: 1) le Combine Science d'Angleterre qui intègre dans un contexte expérimental de nombreux sujets scientifiques tirés du vécu de l'élève (consommation d'énergie, incendie, danger d'accident, conséquences sociales des accidents, port de la ceinture de sécurité, etc...), et 2) USMES[1] qui est un autre exemple qui part du vécu de l'élève en provoquant la formulation et la résolution de problèmes tirés de la vie des élèves.

Nous croyons avoir raté une occasion unique de véritablement promouvoir une pédagogie axée sur le vécu de l'élève en retenant pour nos nouveaux programmes cette traditionnelle compartimentation disciplinaire.

---

1- Unified Science and Mathematics Elementary School.

## Synthèse de la présentation de Pauline Pelletier (M.E.Q.): Le divorce entre le principe "partir du vécu de l'enfant" et la compartimentation disciplinaire

Je remarque qu'il y a un manque de compréhension à la base des programmes parce que les programmes visent avant tout le développement d'habiletés "non disciplinaires"; ils sont centrés sur l'enfant et non sur la discipline. L'enfant développe des habiletés et des connaissances en agissant. Pour illustrer ceci, on peut référer à l'exemple suivant, l'exemple de la natation qui ne s'acquiert pas en regardant nager mais en agissant. Tous les programmes visent ce développement d'habiletés.

### Changement du rôle de l'enseignant

Il y a également un changement perceptible dans les programmes au niveau du rôle de l'enseignant. Son rôle se situe au niveau de la planification, de l'animation, de l'évaluation. C'est un gestionnaire de l'enseignement.

"C'est seulement en faisant qu'on apprend; on ne peut forcer à apprendre" pourrait être la morale sous-jacente aux programmes.

### Autre point important pour l'enseignement

Même si on compartimente l'enseignement, l'enfant lui ne compartimente pas ses acquisitions. Il va apprendre globalement.

### Changement au niveau de l'évaluation

Les objectifs de compétence ne s'évaluent pas de façon quantitative, mais en termes du "comment l'enfant en vient à la compétence" (par quelles étapes?).

### Valeurs sous-jacentes des programmes

Avant 1960, les valeurs sous-jacentes aux programmes étaient: famille, religion, obéissance. En 1960, ces valeurs changent, font place à la non-appartenance, au "free for all", etc. et donnent naissance à des programmes cadres. En 1980, les valeurs qu'on essaie de mettre de l'avant dans les programmes sont des valeurs de prise de conscience, d'interactions sociales, des valeurs de réalisation. L'accent est mis sur l'individu et sur la collectivité.

Le Ministère de l'Education propose une compartimentation de l'enseignement par ses programmes, mais le discours caché demeure le même (mêmes valeurs). Il appartient à l'enseignant

d'utiliser ces programmes en les intégrant, en laissant place, par exemple, à l'apprentissage par projets. Le Ministère de l'Education a un rôle de planification et c'est à l'enseignant de faire une synthèse.

## Synthèse de la présentation de Michael Schleifer (CIRADE): L'autonomie de l'enfant et les programmes

Le principe "développer l'autonomie de l'enfant" est mis de l'avant dans tous les programmes. Qu'est-ce que ce concept d'autonomie? Est-ce qu'on accepte l'autonomie comme quelque chose de nécessairement positif?

### L'autonomie: clarification du concept d'autonomie

Il faut d'abord souligner que beaucoup de personnes ne sont pas favorables à l'autonomie, contrairement à ce qui est dit: "L'autonomie de l'enfant, tout le monde est pour ça!...". C'est faux. On n'est pas pour l'autonomie parce qu'on sait que l'autonomie est liée à des choix. Dans la mesure où les enfants ne sont pas prêts à choisir, il y a danger, prétend-on, à accepter trop d'autonomie. Signalons que les programmes sont imposés et vont à l'encontre d'un choix.

Revenons à la question de la définition du concept d'autonomie. Qu'est-ce que l'autonomie au juste? Si on regarde l'origine, la racine du mot, celui-ci signifie le gouvernement de soi, l'autodétermination. Ce sont des notions politiques d'abord qu'on a transposées au domaine de l'éducation.

Il y a deux tendances concernant l'autonomie. La première est une tendance intellectuelle. On y souligne l'importance de l'esprit critique de l'enfant et de ses capacités à résister aux pressions et aux conventions faciles. La deuxième tendance, non intellectuelle, se retrouve chez les philosophes grecs et plus tard chez Kant. Il s'agit de la maîtrise des passions, des impulsions et des désirs. Il est à noter que cette deuxième tendance est compatible avec des régimes autoritaires (par exemple, chez Platon).

Les deux tendances se retrouvent chez Jean Piaget. Pour lui, le stade de l'autonomie remplace le stade de l'hétéronomie selon lequel l'enfant juge en fonction de l'adulte et de ses jugements. Au stade de l'autonomie, les règles ne sont plus imposées; elles sont choisies d'une façon démocratique.

### Le divorce autonomie et programmes

Richard Peters, le philosophe anglais, souligne que l'autonomie, dans les deux sens, est nécessairement un des buts de l'éducation. Il est d'accord avec Piaget là-dessus. Cependant, ce but (développer l'autonomie) doit inévitablement se trouver en conflit avec d'autres buts. Le fait qu'on oblige les enfants à aller à l'école par exemple crée déjà une confrontation avec la notion d'autonomie.

Il apparaît que l'autonomie entre en conflit avec certaines contraintes qui viennent de nos valeurs. On a déjà mis en évidence le conflit qui existe avec l'obligation que nous imposons à l'enfant d'aller à l'école. Les programmes eux-mêmes sont imposés et vont donc eux aussi à l'encontre de l'autonomie de l'enfant. Nous avons également des interdits importants dans les écoles. Est-ce que les écoles vont accepter par exemple des éléments comme la pornographie? Evidemment pas. Certaines contraintes émanent donc de nos valeurs et vont également à l'encontre du concept d'autonomie.

Terminons par une série de questions pour fins de réflexion:

- S'il est vrai que les programmes vont à l'encontre de l'autonomie, faut-il renoncer à l'autonomie?

- L'autonomie peut-elle se développer uniquement par une restructuration de l'école devenant démocratique (comme le voulait Piaget)?

- Qu'en est-il de l'autonmie des professeurs? Si on est pour l'autonomie de l'enfant, on est vraisemblablement pour l'autonomie du professeur. Il y a cependant là aussi des contraintes qui nous sont imposées et qui vont à l'encontre de l'idéal d'autonomie.

- Est-ce qu'on est pour l'autonomie comme étant un but? Qu'en est-il des contraintes?

## Synthèse de la présentation de Pierre Lebuis (conseiller pédagogique): L'autonomie de l'enfant et les programmes

### Autonomie et place de l'éducation par rapport à celle-ci

Sous-jacent au concept de choix (relié au concept d'autonomie), il y a le concept de liberté. Parler d'autonomie, c'est parler de jugement personnel, de maîtrise de diverses capacités. L'autonomie s'actualise donc par le développement de ces diverses capacités. Or, le développement graduel de ces diverses capacités se fait bien avant que l'enfant soit capable de réflexion. Le milieu initial de l'enfant peut créer les conditions favorables au développement de l'autonomie. Il peut par exemple favoriser chez l'enfant l'estime de soi en vue de développer l'autonomie. L'éducation, c'est l'action qui permet à l'homme de développer ses capacités.

### Autonomie et dimension sociale

Dans ce contexte, les programmes ne disent pas tout. L'école s'inscrit comme un élément à l'intérieur d'une dynamique sociale. Ce qui est propre à l'école, c'est l'enseignement. L'école, c'est un lieu où l'enfant peut se confronter à des situations, un lieu où il s'exerce. Mais l'école est un élément parmi tant d'autres. L'école n'est pas tout: il y a la famille, la rue, les médias... Il y a une dimension sociale dans l'existence humaine et chaque homme s'inscrit dans cette dynamique sociale. Or, les discours que l'on entend sur l'autonomie risquent d'être associaux. Mais est-il possible de transgresser les valeurs sociales? L'autonomie suppose donc l'intériorisation progressive des normes sociales et la compréhension de la dynamique sociale.

### Le principe d'autonomie et les programmes

Les nouveaux programmes reconnaissent ce principe de l'autonomie dans un certain cadre très global... Ils mettent l'accent sur le développement de l'enfant. Les perspectives visées sont connaissances mais surtout développement d'habiletés.

Malheureusement, malgré un cadre d'élaboration identique pour tous les programmes, on retrouve un manque d'unité dans l'application. On n'y retrouve pas de contribution interdisciplinaire qui aurait pu expliciter comment on pourrait développer tel ou tel aspect. L'éducation intégrale de l'enfant serait impossible sans les spécialités disciplinaires, mais on ne retrouve pas quelle contribution chacun (chaque spécialité) pourrait apporter dans ce développement intégral.

Il y a divorce entre la vision globale des programmes (les principes) et l'énoncé de certains objectifs. Cela vient du fait que l'on fait des programmes. Si on prend le domaine de l'évaluation, on constate là encore un divorce entre les principes et leurs réalisations.

# DEUXIEME PARTIE

# ATELIER I

## LES DOCUMENTS D'APPUI AUX PROGRAMMES: LES GUIDES PEDAGOGIQUES

Qu'est-ce qu'un guide pédagogique? Les guides sont-ils de véritables guides pour les enseignants? Que devrait-être un guide pédagogique? Dans les guides, met-on en application les principes "partir du vécu de l'enfant, autonomie de l'enfant..."?

## Synthèse de la présentation de Gilbert Gagnon (M.E.Q.)

Ma présentation n'est pas nécessairement représentative de la position prise par l'ensemble des programmes, puisqu'elle s'appuie sur l'exemple de l'éducation physique. Comme prémisse, je pourrais vous dire que le guide pédagogique qui découle des nouveaux programmes ne viendra rien changer, s'il est construit de façon à faire passer la matière au détriment des élèves. Il doit plutôt aider les enseignants à s'interroger et à trouver des réponses cohérentes qui s'inscrivent dans les changements proposés par les nouveaux programmes. En définitive un guide pédagogique doit répondre, à mon avis, à une question fondamentale: comment faire en sorte que les apprentissages se réalisent et qu'un "déblocage" de tous les élèves s'opère dans un cadre qui veut respecter l'autonomie des enfants, leurs libertés et leur rythme d'apprentissage?

Je tenterai d'apporter une définition de ce que doit être un guide pédagogique. Un guide pédagogique, c'est un outil didactique. Pourquoi didactique? Parce qu'il tient compte de l'ensemble des dispositions que doit prendre l'enseignant pour faire réaliser des apprentissages. Donc, c'est un guide didactique proposé aux enseignants dans le but de les aider à inscrire progressivement leur pratique pédagogique en fonction des orientations des nouveaux programmes d'étude. Ce guide est articulé à partir des fonctions de l'enseignant, fonctions qu'on a tirées d'un volume de Daignault sur l'éducation en l'an 2000 où l'enseignant est foncièrement un agent de changement social. C'est un organisateur de son enseignement, c'est un intervenant et c'est un évaluateur du produit du processus d'enseignement.

Le guide pédagogique et ses parties constituantes

| Moments | Avant l'intervention | | Pendant l'interaction | Après l'enseignement | |
|---|---|---|---|---|---|
| CHAPITRES | I<br>Les fondements pédagogiques | II<br>La planification pédagogique | III<br>Le déroulement de l'enseignement | IV<br>L'évaluation des apprentissages | V<br>Le retour sur l'enseignement |
| Phases | Considération | Décision | Application | Retour | |
| Fonctions de l'enseignant | Agent de progrès<br>↓<br>Choix pédagogique | Organisateur de son enseignement<br>↓<br>Planifie et organise son enseignement | Intervenant<br>↓<br>Intervient et évalue les apprentissages | Evaluateur du produit et du processus d'enseignement<br>↓<br>Analyse et évalue la portée de son acte | |

L'enseignement en une expérimentation pédagogique permanente

Le premier chapitre est consacré aux fondements pédagogiques. Comme agent de progrès, un enseignant doit inscrire sa pratique pédagogique dans une conception de l'apprentissage, de l'enseignement, et de l'environnement. Avant l'intervention, l'enseignant est un organisateur de son enseignement. Il doit voir à planifier et à organiser des situations d'apprentissage. Puis, l'enseignant a un rôle d'intervenant, il devient un pacificateur, un observateur attentif aux besoins des élèves et un agent d'intégration des apprentissages. Et suite à son intervention, il doit faire un retour sur son enseignement, sur son plan d'étude de façon à ajuster sa planification aux besoins des élèves ou aux difficultés rencontrées. C'est à partir du guide que l'enseignant va faire le point sur son programme pédagogique. Partant d'une prémisse qui veut que nos pratiques pédagogiques influencent le type d'individu de la société de demain, c'est avec beaucoup de parcimonie qu'on a approché les orientations pédagogiques. Cependant, nous sommes invités par l'école québécoise à privilégier l'approche humaniste dans laquelle s'inscrivent tous les nouveaux programmes. Le guide doit donc aider l'enseignant à inscrire progressivement sa pratique dans une orientation pédagogique qui place l'enfant au centre de l'activité éducative, où l'acte pédagogique est vu comme un réseau d'influences qui met en interaction l'élève, l'environnement et l'enseignant.

L'élève qui apprend doit être confronté à un environnement qui est stimulant; on doit lui proposer des situations éducatives variées, motivantes, signifiantes. Face à cela, on peut voir que le rôle de l'enseignant va être tout à fait différent du rôle que l'on connaît. L'implication de l'élève va être de plus en plus grande et le rôle que l'on accorde à l'environnement sera un rôle plus dominant, parce que c'est à travers cet environnement que l'élève aura accès à la connaissance et à l'expérience. Toutes ces considérations nous amènent à revoir la démarche pédagogique qui, dans notre cas, va s'appeler une démarche expérienciellе de situations. C'est à travers des situations que l'élève va construire ses apprentissages. La première partie du guide va permettre aux enseignants de se situer et de voir les changements qu'ils devront eux-mêmes prendre en charge.

Par sa deuxième fonction qui est d'être l'organisateur de son enseignement, le guide pédagogique devra apporter des éclairages sur comment organiser des situations éducatives, où l'on va pouvoir rejoindre l'enfant dans ses façons d'apprendre. A ce niveau, l'enseignant doit être informé de ce sur quoi va porter l'apprentissage. Il doit par la suite organiser des situations de façon à rejoindre les intérêts de l'élève et aussi de façon à rejoindre les intentions des programmes, ce que l'on appelle le contenu de l'apprentissage. Ceci nous amène à donner un développement particulier aux objectifs. Par un procédé qui s'appelle la spécification du domaine, nous pourrons générer les cadres d'apprentissage de façon à rejoindre chacun des objectifs énoncés dans le programme. A ce niveau-ci, l'enseignant doit faire l'inventaire des moyens dont il dispose. Le

moyen inclut pour nous la situation éducative et, dans cette situation éducative, lorsque l'enseignant planifie, il doit prévoir ses procédés, son matériel, les stratégies éducatives qu'il doit utiliser.

En ce qui concerne l'enseignant comme intervenant, ses rôles sont modifiés en fonction de la démarche pédagogique. On aborde le processus d'apprentissage comme un processus de recherche et de découverte où l'enfant appréhende, passe à l'action et intègre le problème. Le rôle de l'enseignant doit être, à partir de maintenant, différent et l'on précise cela au niveau du guide: quels sont les rôles de l'enseignant pour chacune des étapes de la démarche d'apprentissage?

L'enseignant doit être aussi un évaluateur du processus d'enseignement et, pour cela, on va lui fournir certains outils qui vont lui permettre de faire un retour sur son enseignement. On va surtout amener l'enseignant à répondre aux questions que pose l'évaluation pédagogique: pourquoi j'évalue? en fonction de quoi j'évalue? quand j'évalue? quels sont les outils dont j'ai besoin pour évaluer?

Je vous ai tracé, en ce qui me concerne, ce que contenait le guide pédagogique, à partir des grandes fonctions de l'enseignant. C'est à partir de ce questionnement que l'enseignant aura à établir sa cohérence entre le discours que tient le programme et sa pratique pédagogique. Ce qui manque aux enseignants, c'est la façon d'actualiser le programme, de le traduire de façon concrète en tenant compte des orientations des nouveaux programmes.

## Synthèse de la présentation de Nadine Bednarz (CIRADE)

Il me semble que la fonction essentielle d'un guide pédagogique est de permettre aux enseignants de mieux se situer par rapport à un apprentissage donné et de leur permettre d'organiser en conséquence des situations d'apprentissage. Je vais aborder cette question des guides pédagogiques: "Les guides sont-ils de véritables guides pour les enseignants? Que devrait être un guide pédagogique?", via un exemple que je connais bien, les guides pédagogiques en mathématiques. Je m'appuierai dans cette étude sur ma propre expérience de recherche avec les enfants, et surtout, sur l'analyse que j'ai été amenée à faire de ces guides avec les enseignants en perfectionnement dans le milieu scolaire. La question essentielle qui devrait guider l'étude de tels documents est la suivante: est-ce effectivement un bon outil pour un enseignant sur lequel il peut normalement appuyer ses interventions auprès des enfants (planification, organisation, évaluation...), en accord avec les objectifs des nouveaux programmes? Sinon, que devrait être un tel guide?

### Ce qu'on y retrouve

1) On y retrouve un ensemble d'énoncés provenant de différentes sources.

On a lu beaucoup et il en ressort, mêlés, différents éléments, différents énoncés à partir desquels il est difficile de ressortir avec une idée claire de ce que devrait être un apprentissage. Ainsi on y retrouve:

- des énoncés vrais, mais non mis en pratique, par exemple, "l'introduction inopportune d'une terminologie trop formelle peut devenir une source de confusion". Cet énoncé s'avère vrai si l'on s'appuie sur nos recherches reliées aux difficultés causées par la symbolisation en mathématiques, mais on ne les met guère en pratique. En effet, on retrouve par la suite dans le guide la présence de multiples symbolisations formelles;

- des énoncés faux, par exemple, "tout naturellement l'enfant vient à constater...", "il est donc facile pour l'enfant de découvrir que...". On énonce des choses qui portent à croire que cela va de soi dans l'apprentissage;

- des énoncés contradictoires, par exemple, "il ne faut pas abuser de ces techniques..." (parlant des algorithmes de calcul). Pourtant les techniques seront traitées en détails à beaucoup d'endroits et plusieurs algorithmes différents seront présentés;

- des énoncés qui n'avancent à rien, par exemple, "les enfants n'arrivent pas à saisir l'invariance du nombre", "ce n'est

que vers six ou sept ans que les enfants peuvent résoudre cette situation, car ils ne sont plus victimes de leur perception sensorielle". Que donne un tel énoncé à l'enseignant, autre de savoir qu'avant 6-7 ans, l'enfant n'a pas la conservation du nombre? Que fait-il maintenant avec ceci? Comment développer ce concept de nombre?

- des énoncés qui n'aident pas l'enseignant à voir ce qu'il faut faire, par exemple, "il a tout à gagner à découvrir lui-même (l'enfant) les techniques relatives à la division et à les utiliser dans une progression qui s'aligne à la fois sur son rythme d'apprentissage et sa compréhension". Mais que faire pour amener l'enfant à découvrir lui-même ces techniques de calcul? Par quelles procédures de calcul l'enfant passe-t-il naturellement? Quelles sont les difficultés qu'il rencontre? On n'en sait rien.

Tout ceci illustre le fait que dans ces guides, on retrouve mêlés un ensemble d'énoncés, sans assurer le tri qu'on est en droit d'attendre d'un tel document. On ne retrouve pas présente une synthèse critique de ces éléments faisant ressortir ceux qui peuvent être essentiels de ceux qui ne le sont pas.

De plus, ces énoncés ne sont pas fondés, ne s'appuient pas sur une véritable analyse conceptuelle et sur une véritable analyse des difficultés rencontrées par l'enfant.

La première critique à la lecture de ce document est donc la suivante: un enseignant ou un conseiller pédagogique ne peut, en partant de celui-ci, avoir une perception claire de ce que devrait être, dans une perspective évolutive, l'apprentissage de tel ou tel concept. Ce n'est donc pas un bon outil de travail pour la planification et l'organisation des apprentissages.

2) De plus, on ne retrouve pas les principes généraux mis de l'avant dans le chapitre I du programme, par exemple, partir du vécu de l'enfant.

Si tel était le cas, on devrait préciser dans ce guide comment on entend atteindre ceci, en s'appuyant sur des exemples d'activités à exploiter. Or, on part avant tout de la discipline (dans ce cas-ci mathématique) et d'une analyse d'un contenu disciplinaire qu'on cherche à atteindre, ne prenant pas en compte les principes généraux mis de l'avant dans le programme. Les guides entrent donc en contradiction avec ce que devrait être le nouveau programme. Il existe une scission entre le chapitre I (objectifs généraux) et sa concrétisation (programme et guides).

Faisons ici un parallèle avec le français. Dans l'esprit du nouveau programme de français, apprend-on à l'enfant des mots, lui apprend-on à structurer une phrase pour ensuite composer un texte? Non. C'est à partir de situations significa-

tives (production de messages) que l'enfant développera et perfectionnera les outils nécessaires (mots, phrases). Alors pourquoi, en mathématiques, apprend-on d'abord aux enfants à calculer (de façon très morcelée) pour ensuite résoudre des problèmes? Si l'on voulait vraiment reprendre le même esprit, on devrait peut-être partir de situations significatives (problèmes écrits ou situations concrètes) pour faire évoluer les outils dont on a besoin dans le traitement de ces situations (procédures de calcul).

3) Enfin, on retrouve dans ce guide peu de prises en compte véritables de l'enfant.

En effet, les guides sont axés beaucoup plus sur un vocabulaire mathématique et sur l'apprentissage d'un langage, d'une symbolisation que sur le développement d'habiletés, le développement de stratégies chez les enfants prenant en considération leurs difficultés, ce qui va là encore à l'encontre des principes du nouveau programme.

Ainsi on retrouve dans ces guides beaucoup plus une description de programme (description disciplinaire) où il est par ailleurs très difficile de se retrouver, description en contradiction avec les principes généraux mis de l'avant.

Ce qu'on devrait retrouver dans un tel guide pédagogique

On devrait avoir une très bonne idée, à la lecture d'un tel document, de ce que devrait être (sur une longue période de temps, couvrant plusieurs années du primaire) un apprentissage pertinent de tel ou tel concept. Cette démarche globale devrait préciser les grandes étapes par lesquelles il est nécessaire de passer, étapes analysées en termes de véritables difficultées de la part de l'enfant (et non de découpage artificiel à partir de la discipline).

Ceci suppose une véritable analyse conceptuelle de la part des concepteurs de programmes ou de guides et une véritable analyse des difficultés et des stratégies des enfants.

Il devrait nous donner, à titre indicatif, le niveau où on peut s'attendre qu'une telle étape puisse être atteinte (énoncé non gratuit mais appuyé) et comment?

Ainsi, il devrait préciser quels sont les outils nécessaires à chacune de ces étapes, en justifiant pourquoi ils sont nécessaires et, devrait suggérer, en fonction de ceux-ci, le matériel approprié. Ce matériel pourrait être caractérisé en termes d'apprentissage. On pourrait préciser ce que celui-ci permet de traiter et ce qu'il ne permet pas de traiter.

De plus, une clarification des démarches d'apprentissage permettant de travailler chacune de ces étapes devrait s'y retrouver.

Enfin, ces démarches devraient être appuyées par des exemples d'activités (enregistrées sur vidéo). Pour éviter de court-circuiter les objectifs poursuivis, il est en effet essentiel pour l'enseignant de bien voir comment une activité pourrait être menée et dans quel esprit.

On devrait également y voir comment mettre en application les objectifs généraux (partir du vécu de l'enfant...)? Voir comment, à partir de thèmes ou sujets, il est possible de faire des mathématiques. Là encore, une banque d'activités devrait être mise sur pied (vidéos).

Cette conception d'un guide pédagogique, présente dans le cadre d'autres programmes (français), ne se retrouve pas du tout en mathématiques, alors qu'il nous semble particulièrement important, dans un domaine où les enseignants sont beaucoup moins créateurs et plus rigides, d'avoir un tel guide. Peut-être les concepteurs ont-ils ce même problème, n'ayant pu mettre en pratique, dans le cadre des mathématiques, les principes généraux mis de l'avant dans le chapitre I?

## Synthèse de la présentation de Madeleine St-Pierre (Département de linguistique, UQAM)

Et bien, moi, si j'essaie de ramasser un peu les commentaires et les critiques faites ce matin concernant les guides et les programmes, il y a beaucoup de ces critiques que je ne vois pas applicables ou appliquées au nouveau programme de français. Dans le cas du programme de français, il me semble qu'on a là pour le primaire non seulement un programme, mais un ensemble de fascicules (que forment les guides pédagogiques au primaire) excellents. En ce qui concerne l'aspect concret, pratique, j'avoue que j'ai des craintes, mais on discutera plutôt de l'aspect conception, orientation générale par rapport au programme, objectifs poursuivis, types de démarches pédagogiques, guide comme outil de travail, outil à mettre dans les mains des enseignants.

Je pense que le nouveau programme de français avait une orientation globale axée sur le développement d'habiletés, celles qui sont nécessaires pour formuler et pour comprendre des messages oraux et écrits. Cette orientation globale, elle va se concrétiser par des objectifs généraux pour le primaire, en langue orale, en lecture et en écriture. Ces objectifs généraux permettent, à l'oral, d'accroître la capacité de l'enfant, de choisir et d'organiser son message en fonction d'un interlocuteur, en fonction d'une situation, en fonction d'un sujet traité. En lecture, on cherchera à rendre l'élève capable d'être bon lecteur, de lire de façon économique par exemple, avec un maximum de facilité, d'ajuster sa façon de lire à l'intention de la lecture; à l'écrit on visera à faire de l'écolier un scripteur, peut-être pas parfait au primaire, mais on cherchera quand même à le rendre un petit peu plus autonome par rapport à l'écrit et à développer des automatismes en orthographe et en syntaxe de l'écrit.

Ces objectifs du nouveau programme nous amènent à considérer les contenus d'apprentissage. Le programme énumère les activités que l'écolier doit faire pour développer les connaissances et les techniques nécessaires aux diverses facultés visées. Ces activités-types concernent le développement des habiletés qui permettent à l'écolier de produire et de comprendre différents types de discours qui sont très près de la réalité de la communication telle qu'elle est dans la vie ordinaire: le discours de type informatif, explicatif, expressif, incitatif, poétique ou même ludique. Lors de ces activités-type qui concernent le développement des connaissances, on peut toucher à l'occasion au lexique, à la morphologie, à l'orthographe d'usage, à la grammaire, à la syntaxe. Les éléments d'apprentissage de chacune de ces connaissances sont précisés.

Le gros effort du guide est de préciser la démarche pédagogique et de donner à l'enseignant un outil qui va présenter un modèle d'une démarche pédagogique en expliquant la démarche au fur et à mesure que les éléments sont présentés; il va

Montrer comment on peut, même dans le cas d'une classe, présenter ou se servir d'une situation pratique, effective de langage en faisant saisir ce que chacune des pratiques exige (donc objectivation) et puis aussi en faisant utiliser des connaissances acquises en dehors de ces pratiques (intégration des connaissances).

Dans un article d'un numéro Québec français 79, en même temps que le lancement du nouveau programme, Pauline Pelletier expliquait quels seraient les facteurs essentiels de la mise en application du nouveau programme. Il y a un ensemble de conditions à réaliser pour faire en sorte que le nouveau programme soit appliqué. Entre autres, il faut développer du matériel didactique, il y a la formation et/ou le perfectionnement des maîtres et aussi effectivement le guide pédagogique. Et dans cet article, elle disait que les objectifs du guide pédagogique étaient présentés sous huit dimensions. Je pense qu'il est intéressant de reprendre ces huit facettes.

1) L'illustration des modes d'apprentissage retenus dans le programme et la précision de la démarche scientifique. Effectivement, les fascicules auxquels je me suis référé illustrent très bien les modes d'apprentissage révélés dans le programme et ils précisent bien la démarche pédagogique.

2) La précision de la méthodologie pour la lecture (au 1er cycle). Dans la deuxième partie de ce guide pédagogique, on précise une méthodologie pour la lecture ou l'écriture et pour l'oral aussi.

3) L'instrumentation sur la calligraphie. Il y a en effet, un fascicule à part sur la calligraphie.

4) L'explicitation de l'approche grammaticale au 2e cycle.

5) L'illustration de la progression dans la communication orale et l'explicitation de certaines conditions de réalisation. Il est vrai que la plupart des enseignants (l'accent mis sur l'oral date quand même d'une douzaine d'années) ne savent pas exactement comment faire progresser l'enfant à l'oral, et, bien des fois, les activités de communication orale reviennent à des activités de discussions entre les enfants ou à des causeries. Je me souviens d'une enquête qui avait été faite auprès d'enseignants, dix ans après le programme-cadre. L'étude est parue dans un numéro d'Etude et Document, et elle révélait que les enseignants faisaient très souvent à l'oral des activités de discussions et des causeries. Il manque de modèles, il manque d'activités ou même de démarches pédagogiques, d'explicitations de la démarche pédagogique en ce qui concerne la communication orale, parce que l'objectif n'est pas de faire parler les enfants, les enfants ont l'occasion de parler très souvent, mais plutôt de les rendre plus compétents. Ce n'est pas seulement leur donner l'occasion de performer. Moi, je pense que ce n'est pas facile d'atteindre ceci dans le cadre de la classe, dans

la pratique. Il y a tellement de temps à consacrer, à développer des habiletés à l'écrit, domaine qui n'est pas accessible dans la vie ordinaire. La plupart des enfants n'apprendront pas à lire ou à écrire s'ils ne vont pas à l'école alors qu'ils apprennent à parler et à se débrouiller dans la vie de tous les jours.

6) La planification d'activités illustrant comment intégrer le programme en classe.

7) La littérature enfantine. Là, c'est très élaboré parce que j'ai lu quatre fascicules là-dessus.

8) L'intégration des techniques audio-visuelles.

En traitant de ces différentes dimensions, les guides vont aider les maîtres dans la compréhension des programmes. Je pense que c'est un des buts du guide que de clarifier certaines dimensions de l'acte pédagogique, de fournir de l'information sur la matière à enseigner, de tenter des illustrations de certaines situations d'apprentissage et de préciser des démarches pédagogiques.

Je ne vois donc pas dans ce programme les contradictions mentionnées précédemment. Il me semble qu'il y a là des choses qui vont assurer aux enseignants un bon démarrage dans l'enseignement du français, en fonction du programme qui a été révisé. C'est par l'explicitation du contenu du programme et en même temps des illustrations qu'on y traite, qu'on va permettre aux maîtres de développer chez l'écolier les habiletés à communiquer oralement, à lire et à écrire. Une conception sous-jacente de ces guides est de présenter des modèles qui respectent les principes énoncés dans le programme. Ces modèles présentent un outil de mise en application des directives. Ils sont très développés du côté de la démarche pédagogique.

Par contre, il me semble que les éléments d'apprentissage sont un petit peu noyés dans toute cette approche pédagogique, dans cette démarche. Je pense que pour être enseignant au primaire et être capable de réaliser cela, il faut être un surhomme ou une surfemme. Je ne sais pas comment je ferais moi. Avec deux ou trois enfants, ça irait, mais avec 25 ou 35, là je ne sais pas. Je trouve qu'il y a là une démarche intéressante qui respecte la psychologie, le développement de l'enfant, l'approche que l'enfant prend naturellement pour apprendre, pour acquérir des connaissances. On voit qu'il y a un essai de mise en application des principes très intéressants de la psychologie génétique, et ma peur en fait, c'est de savoir quelles sont les conditions actuelles qui vont faire de cela un succès. Est-ce que les enseignants peuvent passer dans ce moule puis arriver à faire de la classe la situation idéale qui va stimuler l'enfant et qui va l'amener à développer ces habiletés?

A titre de conclusion, on dit que les objectifs sont, comme le disait Pauline Pelletier tantôt, de rendre les enfants compétents, de leur donner une compétence et non une performance. Pour la lecture, je vois bien ceci. Mais on sait la somme d'efforts, par exemple, que l'apprentissage de l'écrit demande à un enfant pour arriver à reproduire les lois d'orthographe d'usage et les lois de l'orthographe grammatical. On dit, puisqu'on leur donne beaucoup d'occasions d'écrire, ils vont devenir des scripteurs compétents. J'ai ici un petit peu de réticences. J'ignore si vraiment ça peut se réaliser. Ca ne veut pas dire que les autres méthodes vont mieux réussir, parce qu'on sait bien qu'il n'y a à peu près personne qui ne fait pas de fautes d'orthographe. Ce n'est peut-être pas un objectif idéal non plus, ce n'est peut-être pas important. Si l'enfant arrive à écrire des choses intéressantes, c'est peut-être ça qui est le plus important.

Pour ce qui est de développer l'autonomie de l'enfant, je pense que l'autonomie est prise ici dans un sens peut-être restrictif mais liée aux conditions de l'institution scolaire elle-même. Autonome, ça veut dire lecteur autonome, scripteur autonome. Finalement c'est le rendre compétent à écrire ou locuteur autonome. L'enseignant a à puiser dans le vécu de l'enfant, le vécu scolaire et le vécu parascolaire, à essayer de récupérer toutes les activités normales de la vie quotidienne pour pouvoir faire à l'école des situations d'apprentissage permettant de développer ce lecteur ou scripteur autonome.

## Synthèse de la présentation de Aline Brazeau (conseiller pédagogique): Les conditions pratiques d'implantation des nouveaux programmes (un exemple)

### La première année: le schéma d'apprentissage

Les premiers informés ont été les principaux d'école. A la suite du vécu des ateliers, ils ont été capables d'intervenir auprès des enseignants, de les motiver pour participer aux futurs ateliers. Ce sont les principaux qui ont animé le premier atelier. C'était un défi qu'on se donnait et on a beaucoup travaillé ensemble. On a vécu cinq jours d'ateliers avec les principaux pour faire comprendre le schéma d'apprentissage, de sorte que ce sont eux qui ont vécu le schéma d'apprentissage avec les enseignants. On a beaucoup discuté de l'expérience: c'est quoi placer les enfants dans des situations? C'est par discussions et par échanges qu'on est arrivé à dire: c'est quoi partir du vécu des enfants? c'est quoi partir de l'expérience des enfants?

C'est quoi l'expérience des enfants? L'expérience des enfants est multiple, multiforme. Placer les enfants dans des situations d'apprentissage, c'est arriver à aller chercher ce que les enfants ont vécu puis en faire une expérience commune de sorte qu'on peut communiquer. C'est ça la pédagogie de la communication. C'est élaborer, mettre en place des activités qui permettent d'aller chercher ce vécu et d'en faire un vécu commun de sorte qu'on est capable d'échanger. Par le biais de ce premier atelier qui s'est étendu sur toute la première année, je pense qu'il y a eu un échange, non pas en vue d'aller enseigner avec les enfants, mais un échange avec les principaux où l'on parlait pédagogie.

### La deuxième année: "la lecture"

L'année suivante, on a vécu les ateliers de lecture. Entre temps, on était préparé et on a utilisé le même processus. Les principaux ont vécu l'atelier de lecture. On s'est interrogé sur les entrées en lecture: c'est quoi enseigner la lecture en première année et c'est quoi apprendre à lire au 1er cycle? En même temps, les parents étaient aussi informés. On leur disait que les enfants n'allaient plus à l'école pour apprendre à lire mais qu'ils allaient à l'école pour lire, pour écrire et pour parler. Quand on dit, je vais à l'école pour lire, cela signifie que je lis des vrais livres. A ce moment-là, les méthodes de lecture ont un peu disparu de la commission scolaire. On a commencé à travailler par projets, on a fait des projets thématiques et on a essayé d'utiliser la bibliothèque (soit la bibliothèque municipale, soit la bibliothèque de l'école) puis, on a créé à l'intérieur de l'école, des coins de lecture.

Par la suite, on s'est beaucoup interrogé sur l'entrée grapho-phonétique. Présentement, on essaie d'inventer, de trouver de nouvelles approches pour vraiment utiliser le grapho-phonétique avec une approche signifiante (i.e. aller chercher le petit mot dans le grand mot, utiliser les préfixes, les suffixes et travailler le mot au niveau du sens et non pas au niveau seulement de ce que l'on appelle les éléments non signifiants du langage).

On se dégage de toutes les méthodes dites "par coeur" pour en arriver à une approche plus respectueuse du cheminement des enfants. On apprend à lire, à lire l'environnement, on apprend à lire les images, on apprend à lire les objets, on apprend à lire avec des signes et c'est ce que l'on appelle la compréhension du monde.

La troisième année: "l'écriture"

La troisième année a été l'année de l'écriture. En écriture, ce que l'on a fait vivre aux enseignants, ce sont des expérimentations d'une bonne démarche pédagogique. C'est quoi produire des textes? Et puis produire des textes pour des interlocuteurs, qu'on soit en première année, ou qu'on soit en 6e année, c'est le même processus. Le mot "phrase", on l'a banni de notre langage. Ce sont des messages que l'on écrit, il est bien sûr qu'on va utiliser des structures (ce sont des structures de phrases) mais les enfants écrivent des messages pour quelqu'un. Par exemple les enfants avaient vécu une activité chez un pommiculteur, puis au retour, on s'est interrogé sur ce que l'on devrait faire suite à ce vécu. Les enfants en sont venus à la conclusion qu'on allait lui écrire une carte de remerciements. Qu'est-ce qu'on peut écrire dans une carte de remerciements? Alors l'enseignant a donné des modèles. Il a demandé aux élèves: toi, qu'est-ce que tu veux dire? et toi? etc... Tous ces messages étaient écrits au tableau et l'enfant produisait sa carte. On rencontrait à ce moment-là, l'objectif du programme qui parlait de copie de phrases signifiantes.

On demandait également aux enseignants, dans cet atelier, d'aller piger dans leur programme, de mettre des points d'interrogation partout où ce n'était pas clair de questionner.

La quatrième année: "l'année de l'oral"

Cette année, c'est l'année de l'oral. On a organisé la démarche un petit peu autrement, on a fait vivre des ateliers aux enseignants de sorte qu'il fallait qu'ils aillent vérifier dans le programme les interrogations qu'on leur posait. Est-ce que c'est bien dans le programme? C'est à quelle page dans ton programme? Qu'est-ce que ça te dit cette activité-là? Es-tu capable de la faire? As-tu les moyens d'intervenir dans le discours des enfants? On s'est beaucoup questionné à l'oral sur les modalités d'intervention dans le discours des enfants.

Là, on a pris le programme de la maternelle "Le langage de votre enfant à l'école". Je trouve que c'est un document merveilleux qui nous donne des pistes pour exploiter le langage des enfants. L'enseignant avait alors des modèles pour intervenir au niveau du langage des enfants sans les corriger (des techniques de formulation, des techniques de précision, etc.) Tous les gens du primaire devraient lire et relire ce document puis en discuter ensemble.

Parallèlement à cela, dans notre commission scolaire, on a organisé des cours aux parents. Les parents s'interrogent beaucoup sur la façon de lire, c'est quoi lire au primaire, quels sont les instruments que vous utilisez, c'est quoi écrire? Ordinairement, nous leur proposons une activité d'écriture, une activité de lecture et une activité de communication orale. Ensemble, nous la vivons, puis, nous la discutons, nous nous interrogeons sur les possibilités des enfants, sur ce qu'on demande aux enfants. Parfois, on dépasse les limites des enfants. On exige en fonction d'un schéma d'adulte et non en fonction d'un schéma d'enfant. Quand on demande aux enfants de faire des choses en fonction de leur développement, de leurs possibilités, ça va bien, les enfants peuvent nous dépasser, mais quand on leur demande de réagir comme des adultes, ça c'est très nocif.

La cinquième année: "la planification et l'évaluation formative"

Durant cette année, on axe notre démarche sur la planification des cours et sur l'évaluation des cours, l'évaluation formative.

Pour moi, un guide, ça demeure des suggestions, ça demeure des propositions, ça demeure un ensemble de modèles mais ce n'est pas ce qui me dirige. Je pense qu'un enseignant dans une classe doit savoir où il va, ce qu'il veut et ce qu'il est capable de faire. Pour cela, il se doit de connaître ses enfants d'abord.

# ATELIER II

## L'EVALUATTION "DIAGNOSTIQUE" PRECONISEE PAR LES PROGRAMMES

Comment l'enseignant est-il en mesure de la faire? Cette évaluation prend-elle en considération les principes mis de l'avant dans tous les programmes?

## Synthèse de la présentation de Gisèle Lemoyne (Orthopédagogie, Université de Montréal): Difficultés d'une évaluation diagnostique

Depuis un certain temps, en orthopédagogie, on a besoin de diagnostics pour effectuer le "classement" de certains élèves, identifier leurs difficultés et intervenir auprès d'eux (travail des orthopédagogues dans les écoles). Je vais donner ici un exemple s'appuyant sur mes propres recherches pour illustrer les difficultés soulevées par une telle évaluation.

On retrouve dans les nouveaux programmes, par exemple mathématiques, une certaine importance accordée à la résolution de problèmes. L'école veut développer chez l'enfant cette habileté à résoudre des problèmes. Dans le cadre d'un projet de recherche, j'ai étudié cette question de la résolution de problèmes à l'intérieur de la question de l'évaluation. Nous avons été amenés à construire différentes épreuves pour "tester" différents aspects reliés à cette résolution de problèmes.

Je voudrais présenter ici les difficultés soulevées par la construction de telles épreuves, à cause du grand nombre de variables qui existent et dont il faut tenir compte:

- le choix des situations et des données qui est différent selon le milieu socio-culturel auquel elles s'adressent;
- le choix du langage. Il n'est pas le même ici qu'en France. Ce n'est pas le language courant. Le langage mathématique diffère du langage courant par le type de propositions utilisées. Pour un même problème, la façon de l'exprimer par écrit peut être différente (structuration des phrases, ordre...) et a une influence sur la compréhension de l'enfant;
- le choix des situations mathématiques plus ou moins familières intervient aussi;
- le choix des représentations utilisées (dessins, mots, diagrammes...) pour rendre le problème concret a aussi un rôle à jouer.

Toutes ces variables interviennent dans la capacité de l'enfant à résoudre des problèmes.

Cet exemple illustre le fait qu'une évaluation diagnostique n'est possible que si l'on considère toutes les variables et qu'on en mesure leur importance, ce qui est loin d'être une tâche facile...

## Synthèse de la présentation de Marcel Lavallée (CIRADE): Différentes formes d'évaluation

L'évaluation scolaire existe parce qu'il y a des programmes. Elle prend différentes formes:

- évaluation à des fins de classement: servant à établir des prédictions, par exemple, pour la maternelle ou à classer dans différentes voies;
- évaluation à des fins de rendement: cette évaluation se fait afin d'avoir une idée du groupe par rapport au programme ou une idée de l'individu par rapport au programme;
- évaluation à des fins de certification: conduisant à un type de certificat selon les études qui ont été faites.

Je ne parlerai ici que de l'évaluation à des fins de rendement. Si l'on pense évaluation du groupe relativement au programme, c'est ici que l'évaluation normative a dominé pendant plusieurs années. Si l'on pense évaluation de l'individu seul, cette évaluation n'a pas encore été vécue; elle apparaît idéaliste.

### Que dire de l'évaluation de l'individu par rapport aux programmes?

Situons celle-ci par rapport à l'école et aux programmes. Qu'est-ce que l'école doit apporter? L'école devrait permettre de réaliser un certain nombre de choses. Je citerai ici l'exemple d'une école au Congo où les enfants fabriquaient de petits balais. Cette école avait un objectif de production. Chez-nous, l'école n'a pas pour but d'enseigner ce que les parents savent déjà très bien faire. L'école a donc un autre rôle. Dans ce contexte d'école ayant un rôle spécialisé, on a besoin d'outils et de programmes.

Les nouveaux programmes proposent une explication en termes d'objectifs terminaux. Ces objectifs terminaux que l'on retrouve dans les programmes sont des objectifs de base qui correspondent aux attentes de la société. Il ne s'agit pas, dans cette évaluation, d'établir la performance de l'enfant, mais de voir où il en est dans l'atteinte des objectifs. C'est une façon de voir qui requiert une disponibilité d'esprit de la part des enseignants. Cette formule permet d'évaluer l'individu par rapport au programme.

Cette forme d'évaluation permet de faire des prédictions. Par exemple, en maternelle, quels sont les comportements préalables à la lecture? Quels sont les comportemets préalables aux mathématiques?

Cette forme d'évaluation nous dira: "cet enfant "x" est capable de ...", "cet enfant "y" est capable de...".

Les outils pour une telle évaluation

Voici un tableau d'évaluation permettant d'établir l'atteinte des objectifs du programme.

| Elèves | Objectifs | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | ... |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Ce tableau, dira-t-on, permet de voir que l'enfant "x" a atteint tel pourcentage des objectifs. On a évidemment une mentalité qui demande que tout soit transfomé en pourcentage. On peut regarder ce tableau autrement. Il permet de nous poser des questions sur les colonnes (objectifs), le professeur, le programme. Ce tableau donne au professeur une image de sa classe et de son enseignement et présente l'évaluation formative de l'élève et du professeur.

Nous avons les instruments pour cette évaluation. Il reste à savoir si les mentalités sont prêtes pour leur utilisation.

## Synthèse de la présentation de Nicole Lirette (M.E.Q.): L'évaluation formative

Je fais référence dans ce que je vais dire à l'introduction générale du Guide d'Evaluation au secondaire.

### Le diagnostic pédagogique

Le diagnostic pédagogique est fonction essentielle de l'évaluation formative.

1) L'évaluation formative ayant une fonction diagnostique est centrée sur l'apprentissage se veut une aide immédiate, et implique de la part de l'enseignant une planification.

2) La fonction diagnostique de l'évaluation formative permet de voir où sont les difficultés de l'enfant.

3) Cette fonction diagnostique de l'évaluation est reliée à une pédagogie de la réussite. Il s'agit de tout mettre en oeuvre pour tout réussir (atteinte des objectifs pour tous).

4) Elle fait appel à une interprétation critériée des résultats.

5) C'est une démarche évaluative qui favorise l'autonomie des enfants.

Essayons de préciser davantage chacun de ces points.

L'évaluation formative ayant une fonction diagnostique se veut une aide immédiate non seulement en vue des correctifs à apporter mais aussi en vue du progrès de l'enfant. Le but d'une telle évaluation c'est le progrès de l'enfant, en informant celui-ci à mesure. Cette aide est centrée sur l'apprentissage. Elle suppose des changements dans l'attitude de l'enseignant, elle exige une planification de son enseignement et un réajustement à mesure de cet enseignement en fonction de l'évaluation diagnostique de l'enfant.

La fonction diagnostique de cette évaluation exige de la part de l'enseignant une identification continuelle de ce qui se passe chez l'enfant (difficultés, stratégies...). Cela demande de la vigilance et de l'attention avant, pendant et après le déroulement de l'enseignement. Cela permet de voir où sont les difficultés et quelles en sont les causes?

Cette fonction diagnostique est reliée à une pédagogie de la réussite. Il s'agit de tout mettre en oeuvre pour que tous les objectifs soient atteints par tous les élèves. Cela dépend évidemment de chacun des enfants et de ses possiblités. Cela implique également une individualisation de l'enseignement.

Et les bulletins dans tout ça? Ils brisent l'esprit de l'évaluation formative.

La fonction diagnostique fait appel à une interprétation critériée des résultats. On a beaucoup insisté jusqu'à maintenant sur le normatif dans l'enseignement. Les parents ne sont pas tous informés au sujet de cette nouvelle forme d'évaluation. Il faut prendre le temps de bien le faire, car c'est un changement important. On ne peut pas associer l'évaluation normative à l'évaluation formative. Il faut maintenant associer l'enfant aux objectifs visés. Cette nouvelle forme d'évaluation demande de nouveaux formulaire.

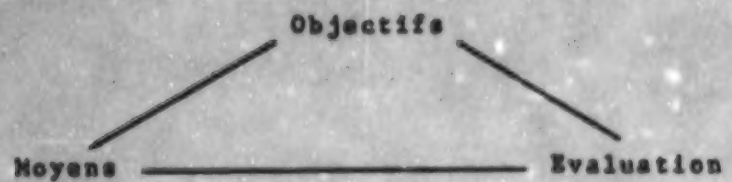
Cette démarche évaluative favorise l'autonomie des enfants. Au secondaire surtout, l'évaluation peut être assumée en partie par l'enfant. On peut accepter des erreurs, l'enfant peut se reprendre. L'évaluation formative va permettre de développer l'autonomie de l'enfant.

## L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique, c'est un processus qui consiste à recueillir des informations, à les analyser, à les interpréter et à porter un jugement.

A quoi cette évaluation sert-elle? Elle sert à prendre des décisions (en termes d'apprentissage / préconiser l'enseignement). Il faut familiariser les enseignants avec les trois étapes: recueillir les données, porter un jugement, prendre des décisions, plutôt que de s'arrêter à l'aspect mesure de l'évaluation.

L'enseignement doit pour cela planifier son enseignement.




Dans l'optique de cette évaluation, il nous manque actuellement des instruments. Les pistes sont lancées aux enseignants afin qu'ils poursuivent et communiquent leur découvertes.

## Synthèse de la présentation de Nicole Mantais (Professeur, Université de Montréal): L'évaluation diagnostique. L'enseignant est-il en mesure de la faire? Comment?

On s'accorde à reconnaître que les documents du M.E.Q. sont semés de bonnes intentions: évaluation diagnostique essentielle, le maître est le meilleur juge... Je situerai maintenant les problèmes et les exigences posées par de telles intentions, en prenant l'exemple de l'évaluation formative dans le cadre des mathématiques et en m'appuyant pour cela sur ma propre recherche. Dans le cadre de cette évaluation formative, il est important de détecter immédiatement les problèmes, les causes et les correctifs.

Ce qui importe le plus, c'est de détecter les causes au moment opportun et de façon systématique. Cette recherche des causes doit être bien orientée. L'enseignement devrait maintenir sa capacité de détecter les facteurs qui sont à l'origine des difficultés rencontrées par les enfants.

Comment déterminer les causes? Parfois, par des tests standardisés, mais très rarement. Quand il s'agit de la construction de schèmes conceptuels qui est mise en jeu chez l'enfant, l'évaluation diagnostique prend un tout autre sens; elle peut montrer un problème de fonctionnement des capacités d'apprentissage.

Cette évaluation diagnostique pose alors un certain problème: comment un enseignant peut-il la faire chaque jour pour chaque élève en sachant que la conception des schèmes conceptuels diffère pour chaque enfant?

Il faut que l'enseignant travaille dans ce sens: 1) en développant un enseignement qui vise la compréhension pour pouvoir évaluer s'il y a compréhension de la part de l'enfant, et 2) en adoptant une pédagogie axée sur une perspective constructive.

L'enseignant aide l'enfant à construire ses schèmes conceptuels plutôt que de lui donner des règles à utiliser, à apprendre ou à appliquer. Avant d'aborder des concepts nouveaux, il faut qu'il s'assure des assises du concept précédent. Ce n'est qu'après que l'enfant pourra poursuivre.

Comme le cheminement individuel diffère dans le temps, l'évaluation sera individuelle. L'évaluation pourrait se faire sous forme d'entrevue par des questions flexibles préparées soigneusement. Dans cette évaluation, il ne s'agit pas uniquement de diagnostiquer les difficultés des enfants, mais il faut en voir les causes, planifier et adapter les apprentissages en conséquence pour chacun. Cela ne s'improvise pas! Il faut que l'enseignant s'initie à l'organisation et à l'analyse de telles entrevues.

# ATELIER III

## L'IMPLICATION DES PARENTS

Adaptation des guides à la compréhension des parents et implication au niveau des programmes et de l'évaluation. Comment les parents pourraient s'impliquer dans la mise en place de certains principes: partir du vécu de l'enfant...?

## Synthèse de la présentation de Louise Dupuy-Walker (CIRADE)

A partir de son expérience comme mère ayant des enfants à l'école, Louise Dupuy-Walker rappelle d'abord que le parent peut être, pour l'institution scolaire, une ressource en ce sens qu'il peut être un appui pour la mise en oeuvre de certaines mesures pédagogiques. Il peut aussi être un lien entre la maison et l'école. Il peut, par ailleurs, être considéré comme un obstacle: une bête étrange dont on doit se méfier; un revendicateur qui réclame des services sans lui-même mettre la main à la pâte.

On allègue que son action est trop souvent débranchée de la réalité scolaire. On le soupçonne, en outre, de méconnaître son enfant et la réalité scolaire. Ces différents éléments amènent les écoles à utiliser les parents au plan "de la cuisine".

L'intégration souhaitable des parents devrait plutôt se faire au plan de la structure pédagogique. Cela requiert que le groupe-école informe les parents des objectifs visés par le régime scolaire et indique clairement aux parents ce qu'il attend d'eux.

## Synthèse de la présentation d'Eric Brown (M.E.Q.)

Eric Brown, en tant que professionnel du Ministère de l'Education, concerné par ce dossier, rappelle les principes qui président aux objectifs de l'éducation scolaire et qui impliquent, dans une perspective d'éducation permanente, la participation des parents.

Ces principes sont les suivants:

1) la vision humaniste de l'éducation qui considère qu'un individu est jusqu'à sa mort un être en devenir dont la croissance est favorisée par un "stimulus" social;

2) la pédagogie interventionniste qui postule qu'un enfant ne peut être laissé à lui-même; l'éducation doit créer des situations d'apprentissage dans lesquelles des adultes interviennent;

3) la pédagogie expérientielle qui requiert que l'élève participe activement à son développement aux plans du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

Les programmes actuels s'inspirent de ces trois principes.

## Synthèse de la présentation de René Cantin (professeur) Commission Scolaire Des Marronniers

René Cantin, professeur à la Commission Scolaire des Manoirs, nous fait part d'une expérience vécue d'information aux parents. Au cours d'une année, les professeurs ont été invités à présenter l'orientation de leur matière aux parents. A la suite de cette expérience, on a procédé à une analyse des réactions de la direction, des professeurs et des parents. Il ressort de cette expérience:

1) que le langage était, la plupart du temps, au-delà de la compréhension des parents, c'est-à-dire trop technique, trop spécialisé;

2) que 90% se sont dits intéressés à recevoir cette information mais que 60% s'en sont débarassés dès qu'ils l'ont reçue; les documents reçus relataient pourtant le cheminement de leurs enfants;

3) des modes utilisés pour véhiculer l'information (poste, enfants, parascolaire), le courrier s'est révélé le moyen le plus efficace.

L'existence d'un comité de parents aurait sans doute permis une meilleure concertation.

## Synthèse de la présentation de Pierre Lebuis (conseiller pédagogique) Commission Scolaire Sault Saint-Louis

Pierre Lebuis, conseiller pédagogique à la Commission Scolaire Sault Saint-Louis, propose les réflexions suivantes:

1) l'école n'est qu'un lieu d'interventions éducatives parmi d'autres;

2) l'école peut diagnostiquer certaines faiblesses et certaines possibilités que les parents parfois ignorent; de même les parents peuvent informer l'école de traits qui leur paraissent importants chez leurs enfants;

3) il faudrait peut-être songer à intégrer les parents dans le processus pédagogique de l'école plutôt que de les utiliser pour des tâches de cuisine comme on le fait trop souvent;

4) la communication devrait être directe, constante entre les parents et l'école sur les aspects comme la mission éducative de l'institution scolaire;

5) il pourrait, dans cette conjoncture, être possible de voir s'établir une collaboration sur le régime pédagogique, les modalités d'évaluation, la vie quotidienne à l'école.

**Synthèse de la présentation de Gisèle Richer (parent)**
**Fédération Provinciale des Comités de Parents (secondaire)**

Gisèle Richer fait valoir les difficultés d'une communication entre parents et enseignants au niveau secondaire.

Il est quasi impossible pour des parents de pouvoir s'impliquer au plan pédagogique. L'information aux parents est d'ailleurs pratiquement inexistante. Des possibilités de liaison pourraient être envisagées avec des enseignants eux-mêmes parents d'adolescents au secondaire.

## Synthèse de la présentation de Jean Olivier (parent) Fédération Provinciale des Comités de Parents (primaire)

Jean Olivier complète l'avis de Gisèle Richer en faisant ressortir les difficultés d'un échange humain entre parents et professeurs.

On invite les parents à faire connaître leur avis au plan confessionnel et au plan linguistique. On a peu de moyens qui permettent pourtant de tenir compte de ces avis.

## Échange entre les participants

L'échange qui suit ces différentes communications porte principalement sur des modalités qui pourraient favoriser les communications entre les parents et les enseignants.

On insiste sur la nécessité d'éviter la réglementation. On propose plutôt d'informer sur des expériences qui, dans différents milieux, ont permis un échange suivi, constructif entre parents et professeurs.

On souligne, entre autres, qu'un Congrès du Conseil pédagogique interdisciplinaire qui doit se tenir à Québec en mai 1984 pourrait être l'occasion de procéder à une mise en commun d'expériences en ce sens.

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre Interdisciplinaire de Recherches sur
l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A, G-3125
Montréal, Québec
H3C 3P8

Pour commander, remplir le formulaire de réquisition apparaissant à la dernière page du document.

---

Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherches
sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
Conception graphique: Pierrette Prévost

---